

Música, experiência e cultura

Comunicação

Edson Hansen Sant ' Ana
IFMT/UNESP - edhansen_2000@hotmail.com

Resumo: Experiência e cultura como palavras que se desdobram em conceitos atuais com contingências que precisam ser operadas entre o educador musical e o aprendiz e todo entorno do que lhes é comum. O eixo do aprendizado funcionando abertamente entre o discípulo e o mestre: onde ambos aprendem de si e do outro em um ciclo mediado por essa rede inicial tangenciando outras redes de interesses musicais comuns. Aprendizado como um processo e não como o fim de um caminho em si mesmo. Um chamado à compreensão da 'palavra-experiência', abrindo possibilidades de fruição por qualquer participante imbuído de vontade e arbítrio. Arbítrio como desejo de experimentar e verificar, um tombamento entre prática, intelecto e emoção.

Palavras chave: Educador musical, Experiência, Aluno.

O que ensina o educador musical?

Deveríamos reformular a pergunta, e colocá-la em uma outra perspectiva. Talvez a pergunta devesse ser: como deve ser o educador ao ensinar música?

Trataria, este educador, de coisas que tangem a um lugar comum de seus solicitantes? Seriam assuntos de rebuscamentos sofisticados? Quais outras possibilidades de ensino em música podem surgir nos territórios que contêm interesses comuns às pessoas e as suas coisas?

A prática do ensino musical tem demonstrado que parece ser mais fácil começar pelos tópicos e coisas que são comuns às pessoas. O que se quer dizer aqui é que qualquer música, como produto, pode ser acessada pela mediação do educador musical que exerça sua atenção e sensibilidade às coisas mais ou menos comuns. Entendendo que para a figura do professor se espere que ele saiba tudo, no entanto se ele não conhecer uma referida obra ou gênero musical, que ele se disponha a aprender, principalmente sobre o que é comum no sentido dos significados às pessoas, a todos nós, ao que é comum a cada um musicalmente falando. O comum é entendido neste texto como aquilo que seja pertencente à comunidade e às diversas individualidades que se entrelaçam em agrupamentos

temporários (alunos, aulas coletivas, oficinas abertas...) ou agrupamentos mais perenes (povoados, vilas, bairros, regiões...). Nesse sentido, a percepção do docente deve ser sensível e exercitada para identificar e estabelecer os acordos que asseguram a lógica desses interesses musicais comuns. As tangências comuns às pessoas podem ocorrer em todas as instâncias possíveis do ato musical criativo, desde que seus valores, suas formas e suas substâncias de ordens materiais ou imateriais sejam manipulados e experienciados.

No território dos interesses musicais comuns estabelecem-se acordos que por vezes aproximam, e outras vezes distanciam, produtores e interlocutores em um conjunto de sistema de redes e suas conexões, podendo cada rede de alunos ter seu centro como matriz organizadora na opção ou preferência musical. Uma dada rede, com suas ligações próximas a um outro possível centro, mais ou menos dominante de outros alunos em um espaço de uma aula coletiva, pode influenciar-se em suas redes interligadas pelas ações mediadas por interesses comuns. Há, muitas vezes, um jogo invisível entre os alunos. É de vital importância que o professor perceba tais ajustes de preferências entre os alunos daquela ou outra sala de aula. Assim, a mediação acontece nas interligações dos diversos fios que exercem o “entre” nesse feixe, os quais ligam toda a trama da teia ao centro. Tais redes, entre os alunos e o professor, são compostas por elementos trançados que agem em um jogo político de preferências e tolerâncias que se exercitam.

Estar na mediação da trama dos interesses musicais comuns envolve maleabilidade e resistência como forças que se somam, se alternam e se equilibram. O equilíbrio surge do que se entende como ‘tolerância’, segundo o modelo que vem de Heidegger (1987, p. 143): o tolerar, como conceito entendido em um “tombar” (debruçar-se), que pode somar-se à metáfora do fio da teia, dando ao indivíduo um condicionamento de poder ‘esticar-se sem romper-se’. O tombamento, como definição de uma experiência desempenhada por um indivíduo em tolerância, faz com que adquira a essência e o caráter flexível, passível de concessões e negociações no ‘esticar-se’ sem se romper (sem se desintegrar). O tolerante, como envolvente, disposto a ser um sujeito ‘disponível’, um indivíduo ‘sujeitado’.

Não um sujeito que permanece sempre em pé, ereto, erguido e seguro de si mesmo; não um sujeito que alcança aquilo que se propõe ou que se

apodera daquilo que quer; não um sujeito definido por seus sucessos ou seus poderes, mas um sujeito que perde seus poderes precisamente porque aquilo de que faz experiência, dele se apodera (LARROSA, 2001, p. 08).

Embora que, ainda assim, no ‘esticar-se’ de cada um exista seu próprio crivo ético quanto a tudo, este vai desenvolvendo-se em atração e repulsa, em forças antagônicas que se encontram em uma equação estabilizada dentro do ‘esticar de uma teia’, sempre pelo princípio da tolerância, do debruçar-se, às vezes como no sofrimento, no envolvimento, na paixão que pode conter a dor e o prazer como conviventes. Ainda assim, há de se ter coragem para a emissão de uma opinião, que é também balanceada pela mesma tolerância. Dentro desse balanceamento, o educador musical pode conciliar e recombinar certos significados entre os alunos, como um leitor de informações em fluxo partilhadas entre eles e ele. Para tanto, acrescente-se a necessária postura do não fugir do fazer-musical por parte do professor. Sendo ele, um intérprete-musical e um intérprete-leitor de fluxos/valores da conjuntura da época, deverá ser capaz de provocar outras possibilidades decorrentes da generosidade, resultando em inovações. O educador musical é aquele que lida com os gêneros estabelecidos na prática (o trâmite consolidado entre executores/consumidores), mas que em si, como educador, também sabe apropriar-se da onda inventiva dos processos criativos da educação na ‘música de hoje’: território cultural aberto e dinâmico. É aquele que dirá ‘o que fazer’ e do ‘quanto se [fará] no fazer’, a partir do olhar e compreensão do sujeito, sua clientela (o indivíduo ou os indivíduos em um coletivo). É aquele que é capaz de direcionar um elevado grau de interatividade com o produto resultante e criativo como uma experiência de fruição musical. Nesse sentido, a prática da música em sala de aula já será válida se ao menos tangenciar a experiência em caráter de uma ‘degustação mínima’.

Se na apropriação da metáfora “palavra” de Larrosa (2001)

O homem é um vivente com palavra. E isto não significa que o homem tenha a palavra ou a linguagem como uma coisa, ou uma faculdade, ou uma ferramenta, mas que o homem é palavra, que o homem é enquanto palavra, que todo o humano tem a ver com a palavra, se dá em palavra, está tecido de palavras, que o modo de viver próprio desse vivente, que é o homem, se dá na palavra e como palavra (LARROSA, 2001, p. 02).

Ousar-se-ia uma concepção similar para a linguagem da música, buscando ser possível a aplicação do conceito 'palavra-experiência' como 'palavra-ação' possuindo um tipo orgânico, indivisível entre a concepção e o fazer musical. Comparativamente, tal compreensão utópica, se apegaria não à capacidade da "palavra" de ensejar em si mesma uma definição fechada, mas à ideia de o homem ser "um vivente com palavra". Assim comparativamente na música e seus processos, o homem seria um 'vivente com música', precisando de sua música, fazendo sua música, consumindo sua música.

Como n'A *Rosa de Paracelso* (BORGES, 1978), o educador surge como aquele que aponta o caminho, podendo se adequar-se como discípulo com o próprio discípulo. Desconstruindo o ímpeto do discípulo-aprendiz, postando-se como um mestre-aprendiz, fazendo com que a expansão da caminhada seja maior e revele-se como um processo individual da busca intransferível do conhecimento. A "rosa" poderá estar no fim do caminho. Assim, o mestre e o discípulo concluem que o aprendizado não se comprova no fim da busca do conhecimento. Comparativamente, na música, o conhecimento não se dá na execução a contento de uma dada obra, pois no fim da realização desta, esse conhecimento se revelará mais além. Assim, o valor da palavra "rosa" como figura metafórica, traduz uma ideia da reificação do significado ou dos significados de uma prática musical que podem ser expandidos em outros significados e definições que não serão fechados, mas abertos. O mestre n'A *Rosa de Paracelso* usa o conceito da "pedra" e propõe dizer que o "caminho é a pedra", e que a meta é o "caminho". Assim, o "caminho" como processo na formação e experiência musical, demonstra-se não ser igual para todos, ou como não o é em uma repetida e nova vez que um dado/conhecimento se realize em determinado(a) evento ou prática. O processo, como um caminhar, oferece a possibilidade do aprendizado ser (com)partilhável. Sendo assim, a experiência parte de uma relação perceptiva, à princípio da visão individual, mas que logo, ou rapidamente em sequência pode ser coletiva e retroalimentada por outros.

A palavra 'experiência' em espanhol é "o que nos passa". Larossa (2004, p.163) diz que é "[...] aquilo que nos passa, ou nos toca, ou nos acontece, e ao nos passar, nos forma e

nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto a sua própria transformação”. Ao passo que,

A experiência constitui-se de um material cheio de incertezas, movendo-se em direção a sua consumação através de uma série de variados incidentes. As emoções fundamentais do solicitante podem ser no princípio esperança ou desespero, e orgulho ou desapontamento no final (DEWEY, 1974, p. 05).

Podemos evocar a “experiência e sentido” como Larrosa (2001) diz em seu texto, como um conjunto de resultados imprecisos e diferentes por parte de cada “solicitante” de sentido da experiência (mestre e aprendiz). A experiência musical também tem sentido quando o indivíduo tem o poder de construir outros sentidos e dessa forma pode participar da construção do mundo, repondo outras e novas experiências.

No esforço de conceber experiência, a historicidade, a coletividade e a contextualização da música ou das músicas como cultura podem ser discutidas a partir de frentes ou territórios, os quais são cada vez mais interdisciplinares. O educador musical pode tangenciar seu produto-tema a partir da História, da Pintura, da Escultura, dos próprios diversos gêneros e períodos da Música, da Poesia, da Literatura, do Teatro, da Dança, da TV, do Cinema, e todas interconexões possíveis ‘na’ e ‘para’ comunicação musical existentes na contemporaneidade. Múltiplos temas e áreas das Artes podem ser discutidos e reiventados na experientiação e significação: aí os indivíduos podem se conectar ou se desconectar nestes territórios de conhecimento, informação e produção. O conhecimento em Música como experiência, pode ser vivo, real, fruto natural e decorrente de uma fruição também em um molde interdisciplinar. Há de se perceber que a vivência estética atuando nas urgências do “outro”, impõe algumas questões prioritárias, que necessitam do movimento político de afirmação, aceitação, apresentação e negociação (tolerância) dos gostos e preferências individuais no(s) contexto(s).

Para Imanol Aguirre (2009), se arte é “um condensado de experiências”, igualmente música o é também, e esta constrói significados e deixa outros de lado como em um recorte. A eleição ou discussão de ser aquele ou outrem, classificado como ‘um artista/musicista’ é passível de muitas análises. Mas, tal definição, seria uma tentativa que partiria de uma lógica

geral, dominante ou de um determinado segmento social? E se o artista/musicista/aprendiz estiver dentro ou fora de seu território cultural? E a cultura, seria uma ou algumas? Seriam várias e múltiplas?

Alfredo Bosi (2009) critica o senso de unidade cultural na identidade nacional. A cultura brasileira não é homogênea, possui um caráter plural. A incursão da definição de cultura pode ser continuada por Certeau: “Primeira impressão, mal-estar constante: a cultura é flexível” (1995, p. 233). O certo é que cultura musical necessita da experiência, e é inteiramente cabível dizer que educação musical também é experiência em cultura e com cultura, como ‘cultivo’ de seus elementos e constituintes em postura (re)criativa.

Larrosa (2004, p. 161), traz uma proposta à guisa de suas conceituações, e ele diz que educação como experiência é pertencer e se deixar tocar, é padecer, é mudar, é inventar um lugar. Não se escape do lugar, o conceito é “estar em um lugar”. Pensando dessa maneira, como se daria essa imagem do ir ou estar em um lugar musical? Talvez pudesse dar-se em um tipo de “viagem aberta” a um lugar ou lugares musicais que comporiam uma formação musical. A educação musical como experiência poderia sugerir um ponto de partida, como também oferecer um ponto de chegada, os quais também seriam de caráter aberto. Um lugar para chegar, e ou, um lugar de onde sair, mesmo assim, para a saída e a chegada se imporia algum combinado, um mínimo de um certo acordo, um roteiro negociado.

A experiência musical pode ser aberta no percurso, com encontros durante o processo que ofereçam possibilidades para um resultado aberto (ainda assim com um roteiro, mas nem sempre totalmente controlável). A viagem musical poderá deixar-se solicitar entre os lugares e as demandas entre o ‘eu’ e o ‘outro’ que ora se convergem e ora se divergem.

Algumas Considerações

Com a música de massa foi demonstrado que cada um faz o que quer com o que se compõe e se ouve em suas múltiplas possibilidades midiáticas de fruição na atualidade. Isso é uma obviedade. Em paralelo a esse processo múltiplo de produção, distribuição e

aquisição da música em geral, ocorre-nos que, como educadores musicais podemos perceber que, séculos de educação musical erudita e tradicional, suas pedagogias e seus métodos encontram-se em uma total crise de operabilidade didática, somando-se ao seu declínio no consumo e prática. Portanto, a partir do final do Século XX ofereceu-se a oportunidade de um reposicionamento de todas as ordens de aprendizado e experiência em música diante dessa abarcante e instigante situação na atualidade.

As pedagogias musicais tem respondido ao objetivo do aprendizado real e autônomo nas urgências do Século XXI? Os caminhos da atualidade continuam exigindo um chamado para os educadores musicais exercerem uma experiência que possa ser enriquecedora pela própria experiência. A experiência não é uma simples prática, ao passo que também não pode ser reduzida pela 'palavra' conceituada. Em música, o educador deve atentar-se para os verbos - transmitir, passar, permitir, aplicar, dar... Operacionalmente, tais verbos compõem-se predominantemente em ações replicadoras, portanto perigosas como conceito em uma metodologia que vise processos. Neles, são possíveis conexões com aspectos e questões que envolvem a ideia de informação, uma visão, uma ordem dada, uma replicação de uma experiência muito limitada. São palavras-ações que induzem ao perigo de excluir a experiência. Mas, reconheça-se que não devemos excluir tais verbos do todo processual do ensino de música. Qual é o erro? O erro é desconsiderar outras possibilidades inusitadas e inesperadas que alcancem experiência, vivência, fruição e prazer.

Quando o professor de música desconsidera o que o outro (o aprendiz) pode pensar de sua proposição e que algo pode lhe ser ensinado a partir de outros pontos de vista e prática, e ao não colocar-se ele mesmo no espaço 'do' aprendiz, muitas vezes não pode fazer a conexão com aquele que esteja na figura e lugar de aprendiz. Tal fato é propiciado pela negação da experiência e o estabelecimento de paradigmas imutáveis, estacionando-se no que é dogmático. Se bem que muitas vezes e quase que invariavelmente tais paradigmas geralmente nos proporcionam uma região de maior conforto. Em certo sentido, sempre é inseguro percorrer caminhos desconhecidos, um lançar-se por terrenos (gêneros ou práticas musicais) que não são dominados e não estejam no controle do saber pelo professor. Geralmente a música quando ouvida, como um som diferente e desconhecido, como aquela

música proveniente de considerações distanciadas da realidade comum, pode encontrar-se somente nas tangências teóricas, desvinculadas do dia a dia. Permitir-se ao processo da experimentação, fará com que outras janelas possam se abrir, muitas vezes inesperadas, exigindo procedimentos ou contemplações auditivas inéditas, com possíveis resoluções em alto índice de inventividade e inovação. É nesse sentido que a experiência é sempre maior que a obra finalizada ou a teoria em si, como uma coleção de palavras e definições. Segundo Paulo Freire (1997), devemos deixar de lado certas coisas que nos impedem sermos “mais” e “melhor”(es). Quais coisas? Os paradigmas quando impeditivos à experiência. Portanto, a Música como arte na cultura pode utilizar territórios de concepção dinâmica onde a vivência e a experiência podem oferecer uma sedimentação consistente, constante e renovável na base dos anseios da comunidade, equalizando nesta sociedade, as necessidades orgânicas, emocionais, éticas, intelectuais do indivíduo que está contido no seu coletivo (ou seus vários coletivos).

Referências

AGUIRRE, Imanol. Las artes en la trama de la cultura. Fundamentos para renovar la educación artística. *Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais*. Ano I, no. 1. Santa Maria: UFSM, 2008. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/revislav/article/view/2161/1305>> Acesso em: 22 out. 2015.

AGUIRRE, Imanol. Imaginando um futuro para a educação artística. In: MARTINS, Raimundo, TOURINHO, Irene (orgs.) *Educação na cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa*. Santa Maria: Ed. UFSM, 2009. p. 157-186.

BORGES, Jorge Luis. *A rosa de Paracelso*. Porto Alegre: Edição Eletrônica, 1978. Disponível em: <<http://livros.myht.org/modules/xdbase/index.php?action=DataView&did=3>> Acesso em: 18 nov. 2014.

BOSI, Alfredo. BOSI, Alfredo. *Cultura brasileira*. 4ª. ed. São Paulo: Ática, 2009.

CERTEAU, Michel de. *A cultura no plural*. Campinas: Papius, 1995.

DEWEY, John. A arte como experiência. In: *Os pensadores*. Trad. Murilo Leme. São Paulo: Abril S.A. Cultural e Industrial, 1974. p. 163-246.

FREIRE, Paulo. *Denúncia, anúncio, profecia, utopia e sonho*. In: BRASIL; SENADO FEDERAL. O livro da profecia: o Brasil no terceiro milênio. Brasília: Coleção Senado, 1997. p. 669-686.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *I Seminário Internacional de Educação de Campinas*. Traduzido e publicado por João Wanderley Geraldi. Revista Brasileira de Educação, 2001.

LARROSA, Jorge. Ensaio Eróticos - Experiência e paixão. In: *Linguagem e Educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p.151-165.

HEIDEGGER, Martin. *De camino al habla*. Versión castellana de Yves Zimmermann. Barcelona: Ediciones del Serbal, 1987.